أثر توظيف المدخل البنائي المنظومي لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية

Effect of employing the constructive-systemic approach to teaching reading in developing contemplative thinking skills among secondary school students in the Republic of Yemen

أ. **سعاد مهدي علي الجوري**: باحثة دكتوراه، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن

Suad Mahdi Ali AlJouri: PhD Researcher in Faculty of Education, Sana'a University, Yemen.

Email: suuad250@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.56989/benkj.v3i6.396

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف المدخل البنائي المنظومي لتدريس القراءة في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي من خلال تصميم المجموعتين لمناسبتهما لطبيعة البحث، وبعد التطبيق وتحليل البيانات إحصائيا أظهرت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح التجريبية تعزى للمتغير المستقل؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي حيث بلغ حجم التأثير (0.87) مما يدل على فاعلية المدخل البنائي المنظومي في تنمية مهارات التفكير التأملي. وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المدخل البنائي المنظومي في تدريس كافة فروع اللغة العربية لما له أثر في تنمية مهارات التفكير التأملي؛ بجانب تضمين مقرر القراءة أشكال بنائية منظومية تسهم في تحسين أداء طلبة المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: المدخل البنائي، البنائي المنظومي، تدريس القراءة، التفكير التأملي، طلبة المرحلة الثانوية، التعليم في اليمن

Abstract

The study aimed at identifying the effect of employing the constructive-systemic approach to teaching reading in developing contemplative thinking skills among secondary school students in the Republic of Yemen. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive and semi-experimental approaches by choosing the two groups because of their suitability to the nature of the research. After applying and analyzing the data statistically, the results showed: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the experimental and control groups in the post application of the contemplative thinking skills test After applying and analyzing the data statistically, the results showed: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean scores of the

experimental and control groups in the post application of the contemplative thinking skills test, yield in favor of the experimental group and attribute to the independent variable. In addition, there were statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the two applications, pre and post, to test the contemplative thinking skills of the experimental group, yielding in favor of the post application, where the effect size was (0.87). This indicates the effectiveness of the constructive-systemic approach in developing contemplative thinking skills. The study recommended the need to employ the constructive-systemic approach in teaching all branches of the Arabic language because of its impact on the development of contemplative thinking skills, as well as the inclusion of constructive-systemic forms in the reading course that contribute to improve the performance of secondary school students.

Keywords: constructive approach, constructive-systemic, teaching reading, contemplative thinking, secondary school students, education in yemen.

الإطار المنهجي للدراسة:

المقدمة:

اللغة العربية من أوسع اللغات استيعاباً للمشتقات اللفظية، والإبداعات الإنسانية، والقراءة مفتاح لمفرداتها، تصدرت على فنونها بمرونتها واحتوائها المتجدد للعلوم. (الشنقيطي، 2020، 198)

وتتصف القراءة أنها مهارة تفكير لفظي تأملي تولد صورًا تخيليه، وأفكارًا مختلفة لدى المتعلم، والمادة المقروءة أيًا ما كان الموضوع الذي تحمله، فأهميتها لا تنقص عن التي استخدمها مؤلف النص الذي يقرأه المتعلم، فكلاهما يطلب التنسيق والفهم، والتجميع، والاختيار والاستنباط، ومفاضلة البيانات والنقد، والاشتقاق والاستخلاص. (الأنصاري، 2022، 306)

وانطلاقًا من أهمية القراءة في إثارة المستويات العليا للتفكير، فقد أوليت الوثيقة التربوية أهمية خاصة بها؛ حيث تؤكد أهداف تدريسها ضرورة تنمية مهاراته لدى الطلبة؛ لفهم واستنتاج ما يتضمنه النص المقروء من المعاني الضمنية، والقيم والاتجاهات، والصور البيانية، وإيجاد العلاقات الشبكية بين موضوعات المقرر والربط بينها (وزارة التربية والتعليم، 2013، 14).

والتفكير التأملي أنه:" نشاط واعي ومتأني للمتعلم، فهو يتأمل الموقف الذي أمامه، ويقوم باستنباط كنوزه؛ واشرح معانيه، وتلخيص أفكاره. (بو قحوص، 2017، 44)

وترتكز الممارسة التأملية على التدقيق المتفحص لفقرات النص، لمناقشتها، وإيجاد العلاقات بين المفاهيم، والبداية والتنظيم، وإبراز العواطف والتوضيح والتقييم، وإنجاز المهام المعرفية بدقة متناهية وسرعة في الأداء (الرفوع، 2017، 724).

وفي عصرنا المتميز بسرعة التكنولوجيا بكافة مجالات الحياة، أصبحت هناك ضرورة ماسة لاستخدام مداخل تدريسية حديثة، تعتمد على التفكير، وتجعل التعلم ذي معنى وأكثر فاعلية (المطيري، 2020، 175).

ويكتسب المدخل البنائي المنظومي قيمة حيوية في إبراز المفاهيم الأساسية التي يتم تعلمها، والربط بين ما يعرفه وبين ما يقرأه ويشعر به، مع الحفاظ على التوازن بين العقل والفعل، فهو القلب النابض لنجاح العمل، يتماشى وفقًا لعناصره المتشابكة، مستخدماً إمكاناته المتاحة؛ لتحقيق أهدافه بعناية (الحيدري، 2023، 2).

ويعرف المدخل البنائي المنظومي أنه: "إجراء التعليم في إطار النظرة الشمولية للموقف الذي يمثله باعتباره منظومة تكاملية، وإعادة تصميمها وبنائها والتأكد من صلاحيتها، فهو يهتم بدراسة الموضوعات وتنظيم المعلومات ضمن علاقة تبادلية تفاعلية تعمل معًا نحو تحقيق أهداف معينة،

تجعل المتعلم قادرًا على ربط ما سبق تعلمه مع ما سوف يتعلمه في أي مرحلة من المراحل، ضمن خطة واضحة ومحددة، فتتحول المفاهيم في بنيته المعرفية إلى صورة ذات معنى في حياته اليومية" (شهاب، 2001، 2).

ويستخدم المدخل البنائي المنظومي منذ بداية تدريس الموضوع حتى نهايته، ففي البداية لأجل التواصل المخزوني للمعارف، وأثناء التنفيذ يوضح العلاقات المتبادلة بين المفاهيم المختلفة الموجودة في المخطط البنائي المنظومي، ويُستخدم في نهاية الدرس لإبراز العلاقات، فهو يعمل على زيادة البناء المعرفي للمتعلم وخبراته المعرفية، مما يؤدي لتنمية قدرته على التأمل أثناء قراءته للنص. وإعادة ترتيبه بصورة جديدة ومبتكرة (حسن، 2015، 275).

وفي ضوء الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وفقًا للفلسفة البنائية المنظومية، عقدت عدد من المبادرات تؤكد دور المدخل البنائي المنظومي في تحسين مخرجات التعليم ومنها دراسة (حمدان وآخرون، 2021، 511)، ودراسة (الصليحي، 2019، 118)، ودراسة (الحيفي، 2018، 127)، إذ يساعد على إدراك العلاقات بين الفقرات، والتمييز بين الحقائق والآراء، والأنماط المتبعة، وهذه المهارات مهمة للقارئ إتقانها وبالتالي لا يمكن إغفالها أو إهمالها؛ إذ إن كل عضو يؤثر ويتأثر ببقية عناصر المنظومة.

شاهد البحث الحالي نتائج الأبحاث السابقة، أن المتعلمين يعانون ضعفًا في ممارسة هذه المهارات من خلال وقوفهم عند الرموز المكتوبة دون التأمل إلى مدلولات الكلمات، وإغفال مهارات استخدام السياق في تحديد نوع العلاقة بين الفقرات، وتدني قدرتهم على تنظيم فقرات النص المقروء والربط بينها؛ ذلك أن تدريس القراءة في مدارسنا مازال مقتصرًا على النمط الاعتيادي (التقليدي)، الأمر الذي جعل الباحثة تأخذ المدخل البنائي المنظومي؛ للإسهام في معالجة هذا الضعف القائم لدى الفئة المستهدفة.

أهمية الدراسة:

- تقديم قائمة بالمهارات ليستفيد منها طلبة الدراسات العليا.
- تقديم البرنامج المعد بالمدخل البنائي المنظومي ليستفيد منه الفئات الآتية:
- موجهو اللغة العربية في الإعداد للدورات التنشيطية، لتحسين أساليبهم التدريسية.
- مدرسو اللغة العربية لتحسين أدائهم التدريسي
- فتح المجال أمام بحوث ودراسات جديدة لإعداد برامج مصممة وفق مداخل نوعية.

الإطار المفاهيمي للدراسة:

- **الأثر** لغة: "بقية الشيء والجمع آثار وأثور، وخرجت في إثره وفي أثره أي بعده، وأثرته وتأثرته: تتبعت إثره" (ابن منظور، 2005، 52)
- "هو نتيجة تترتب على حادث أو ظاهرة في علاقة سببية، أو أثر حالة من الإشباع أو عدم الإشباع" (العلايلي، 1974، 8).
- إجرائيًا: مقدار التحسن الذي طرأ في استجابات المتعلمات
- والقراءة في اللغة: "قرأ الشيء قرآناً جمعه وفهم بعضه إلى بعض، وكل شيء جمعته فقد قرأته، وسمي القرآن قرآناً لأنه جمع السور والآيات (ابن منظور، 2005، 523).

حظيت بالتطور والنمو نتيجة لتطور الحياة الإنسانية والمعرفية، فقد تطور مفهومها من كونها عملية ديناميكية بسيطة لا تتعدى التعرف إلى الحروف والكلمات والنطق بها، إلى نشاط فكري يستلزم تدخل المتعلم بكل جوانبها، فهي عملية تفاعل متكاملة، تساعد المتعلم على تحقيق أهدافه، وبناء شخصيته، وتهذيب عواطفه، وتنمية مداركه وتدرب عقله على التأمل والتدبر، وتوسع ثقافته، وتمكنه من مواجهة التحديات والعقبات. (الحري، 2019، 3)،

وتعتمد القراءة على عمليات عقلية معقدة، تتضمن العديد من المهارات المترابطة، تماثل جميع العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم وهو يحل المسائل الرياضية، إذ تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، والتفاعل مع النص المقروء بطرق مختلفة، فيحاول أن يفهم صدق ما يقرأ، او حقيقته، وقد يجد أن ما يقرأه يذكره بأفكار وتجارب سابقة، أو أنه يستفيد منه في حياته المقبلة (الشمري، 2021، 175).

وتكمن مكانتها في إطلاق إمكانيات طلبة المرحلة الثانوية وإعدادهم، إما للانتظام في الدراسة في هذه المرحلة ومواصلة كالمرحلة الجامعية، وإما للعمل وتحمل عبء الحياة، وكلا الأمرين يتطلبان مهارات مختلفة، وكفايات متنوعة (طعيمة، 2004م، 90.)، إلا أن الطرائق الاعتيادية تقف عائقًا أمام نمو قدرة المتعلم على ممارسة مهارات التفكير التأملي بمستوياتها المختلفة؛ حيث يتصف تدريس القراءة بالنمطية التي تقضي بقراءة المدرس للدرس، ثم وقوف الطلبة الواحد تلو الآخر؛ لقراءة أجزاءً من الدرس، حتى الانتهاء من قراءته، مما يولد لديهم الإحساس بغياب الدافع إلى الملاحظة والتأمل، واكتشاف العلاقات بين الفقرات (فضل الله، 2001، 80).

التفكير التأملي:

المهارة: "الحذق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل" (ابن منظور، 2005، 541).

وتُعرف: "القدرة على القيام بعمل ما، بسرعة ودقة مع الإتقان في الأداء" (اللقاني، والجمل، 2003، 187).

واصطلاحًا هو: "نمط خاص من الأنماط العقلية المرتبط بالوعي الذاتي أو المعرفة الذاتية، أو التأمل الذاتي، الذي يعتمد على التمعن ومراقبة النفس والنظر بعمق إلى الأمور" (علي، 2011، 201).

وإجرائيًا: نشاط ذهني يقوم على تأمل الطالبة للنص الذي أمامها، وتحليله من خلال ممارسة بعض المهارات العقلية المتضمنة في قائمة هذا البحث؛ للوصول إلى القرار المناسب بشأن النص المقروء

فالخالق ركب الإنسان في أحسن تقويم، وكرمه أيما تكريم؛ إذ وهبه نعمة العقل، والفهم والتفهم، ليتم بهما عمليتا التعليم والتعلم.

ويتضمن التفكير عمليات مركبة متعددة الأوجه، التي بدونها لا تحدث عملية التعلم، أو القيام بعمل ما، فهو عبارة عن استكشاف متروك للخبرة للوصول إلى الهدف، وقد يكون الهدف تحقيقًا للفهم، أو اتخاذ قرار ما، أو الحكم على الأشياء (محمد، 2020، 7).

ويعد التفكير التأملي أساس كل تفكير؛ لأنه يبنى على التأمل بتمعن، وقد سبق القرآن العظيم العلماء والعاملين في مجال التربية بذكر التفكير التأملي، حين جعل التأمل من أسس العبادة الرئيسة، فقد حث على إعمال العقل وإمعان الفكر، وإحكام التدبر.

ويتميز أولوا الألباب بنظرتهم التأملية للآيات القرآنية، التي تؤكد أن منهج التفكير في الإسلام مبني على قاعدة ثابتة، وهذه الثمرة لا يمكن الحصول عليها إلا إذا اهتمت التربية بسائر العمليات العقلية لهذا النوع من التفكير، ويتم توظيفها في جميع المقررات الدراسية (العماوي، 2009، 72).

وينطوي على مجموعة من السمات مثل: الاستمرارية وهي عمل الارتباطات بين الأجزاء، ونسجها في شكل كلي؛ حيث تبنى كل خبرة على الخبرة القديمة، الدقة والمنهجية والتنظيم والوضوح، والقدرة على التلخيص ومساعدة الطلبة على ربطها، والتفكير بما هو مجرد وما هو محسوس، وتشكيل روابط بين أحداث الماضي والحاضر وتخمين المستقبل على ضوء ما حدث بالفعل، يتسم بالفاعلية الاجتماعية وهذا يمكن أن يظهر العلاقة بين المدرس والمتعلم (الزبيدي، 2019، 403).

- تقويم الفروض (قبول أو رفض الفروض)
- تطبيق الحل أو النتيجة التي تم التوصل إليها قبول أو رفض النتيجة (التأمل بما تم إنجازه).

مـهارات التفكير التأملي:

حدد (القطراوي، 2010، 52) للتفكير التأملي خمس مهارات رئيسة هي:

- **الملاحظة والتأمل:** القدرة على عرض جوانب المشكلة والتعرف إلى مكوناتها سواءً أكان ذلك من خلال المشكلة أم إعطاء رسم أو شكل يبين مكوناتها بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بصريًا.
- **الكشف عن المغالطات:** القدرة على تحديد الفجوات وذلك من خلال تحديد العلاقات غير الصحيحة أو غير المنطقية، أو تحديد بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهام التربوية.
- **الوصول إلى استنتاجات:** القدرة على التوصل إلى علاقة منطقية معينة من خلال رؤية مضمون المشكلة والتوصل إلى نتائج مناسبة.
- **إعطاء تفسيرات مقنعة:** القدرة على إعطاء معنى منطقي للنتائج، او العلاقات الرابطة وقد يكون هذا المعنى معتمدًا على معلومات سابقة أو على طبيعة المشكلة وخصائصها.
- **وضع حلول مقترحة:** القدرة على وضع خطوات منطقية لحل المشكلة المطروحة، وتقوم تلك الخطوات على تطورات ذهنية متوقعة للمشكلة المطروحة، فتعليم مهاراته ترفع من درجة الإثارة والجذب للخبرات الصفية، ويكون دور المتعلم إيجابيا ينعكس أثره على تحسن مستواه التحصيلي.

ويتطلب التدريس التأملي ملاحظة ذاتية وتقويمية للمدرس لفهم أفعاله وردود أفعال طلبته، والنظر فيما يدرس وكيف يدرس، وما مخرجات تدريسه، من خلال استخدامه مداخل وطرائق تدريسية متعددة، تظهر نواحي القوة والضعف في تدريسه، وتسهم في تطوير ممارسته التدريسية وتنمية مهارته المهنية (الزهراني، 2020، 40).

الأسس التي يبني عليها الصف التأملي:

تعد النشاطات العقلية هي المدخل لإثارة تفكير الطلبة، وتحفيزهم على التأمل في المعرفة، ومناقشة السبب الأكثر فاعلية، فتكشف عن فهمهم الحقيقي للموقف التربوي، وتساعدهم في حل المشكلة وإصدار الحكم، ومنها:

- **التأمل في الموقف:** تقوم الطالبة بالقراءة الواعية الدقيقة، حتى تتأكد من أن العبارات والمصطلحات والمفاهيم التي يحتويها الموقف مألوفة لديها.
- **فحص الطالبة عبارات الموقف جيدًا؛** لتحديد البيانات المعطاة فيها، وتحديد ما هو المطلوب لإيجاده.

- **استخدام الأسئلة التبريرية** مثل:(لماذا –كيف–ماذا يحدث لو)، يساعد على إثارة الغموض وتحفيز الطالبات على التفاعل الصفي والتفكير بطريقة تأملية. والوصول الى أفضل الحلول، أو البدائل المطروحة.
- **اختيار الطريقة المناسبة** لمعالجة الموقف، فمن خلال المناقشة المناسبة لطبيعة الموقف، وتوضيح الرؤية في اختيار العمليات الموصلة للحل (سعادة، 2003، 289).

المدخل البنائي المنظومي:

المنظوم: "المضموم بعضه إلى بعض، درٌ منظوم من الكلام: الشعر الموزون، وهو خلاف المنثور، فيقال عقدٌ منظوم من لؤلؤٍ ومرجان أي مرتبٌ ومضموم بعضه الى بعض" (الفيروز آبادي، 1996م، 1175).

والاصطلاح: "دراسة المفاهيم أو الموضوعات من خلال منظومة متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين أي مفهوم أو موضوع وغيره من المفاهيم أو الموضوعات، مما يجعل المتعلم قادرًا على ربط ما سبق دراسته في مرجلة سابقة مع ما سوف يدرسه من خلال خطة واضحة لإعداده في منهج معين أو تخصص معين" (فهمي؛ جولا جوفسكي، 2001، 4).

وإجرائيا: تدريس مقرر القراءة – الجزء الأول–بإنشاء شبكة من العلاقات بين الموضوع الواحد والموضوعات الأخرى، تجعل الطالبة قادرة على ربط ما سبق دراسته مع ما سيتم تدريسه ضمن خطة دراسية محددة، تتضمن مكونات تحضير الدرس بما يتناسب مع محتواه وتحقق أهدافه.

ويرتكز المدخل البنائي المنظومي على أساس العلاقات المتبادلة بين مكوناته كوحدة واحدة، فهو يعمل على الرؤية المتكاملة لجميع المفاهيم، وقد وضع لأول مرة عام 1950 باسم "نظرية النظام العام"، من قبل عالم بيولوجي نسماوي هو "لوديغ فون" (Ludwig Von Bertalanff)، وفي خطوة متطورة بدأ المهتمون ببلورة مصطلح المدخل البنائي المنظومي في أواخر القرن العشرين، كمنهج ونظام تعليمي وطريقة حديثة للتدريس؛ للحد من ثقافة الذاكرة وتنمية التفكير، فقد جاء تأثرًا بعولمة الثقافات والتشابك المعلوماتي، وإزالة الحواجز بين المعارف المختلفة، وتناغمًا مع نمو الكائنات الحية، فهو دمج بين علم النفس المعرفي، وعلم النفس النمو، وعلم الأعصاب والدراسات التشريحية للمخ، وتطبيقًا لعلم الأبستمولوجيا(العلم الذي يبحث في مبادئ المعرفة الإنسانية وطبيعتها ومصدرها وقيمتها، أي أن الإنسان سخر الآلة لخدمته)، وفي ضوء ذلك قامت جامعة هونج كونج التطبيقية بوضع مخطط استراتيجي يعتمد على المدخل البنائي المنظومي في تصميم الخدمات التعليمية بتكنولوجيا التعليم وأنظمتها (الإسي، 2015، 15).

المدخل البنائي المنظومي في كتاب الله:

يهتم بذكر الوقائع كلها عند سردها، وعلاقتها الشبكية بين الأجزاء والكل، (وَالشَّمْسُ تَجْرِي لِمُسْتَقَرٍّ لَّهَا ذَلِكَ تَقْدِيرُ الْعَزِيزِ الْعَلِيمِ * وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَاهُ مَنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ * لا الشَّمْسُ يَنبَغِي لَهَا أَن تُدْرِكَ الْقَمَرَ وَلا اللَّيْلُ سَابِقُ النَّهَارِ وَكُلٌّ فِي فَلَكٍ يَسْبَحُونَ) [يس: ٣٨ – 40].

ونجد هذه العلاقة الترابطية المنظومية توجه المتعلم نحو التأمل لما يدور حوله، وتركز على ربط البنية المعرفية بين الأحداث والظواهر الطبيعية والاجتماعية (الصليحي، 2019، 31)

المدخل البنائي المنظومي في السنة النبوية:

ظلت منهجية الرسول–ﷺ–في التعامل مع أصحابه –ﷺ– وتعليمهم تعتمد على الفهم والتأمل والاستنتاج، من خلال إدراك العلاقات، والربط بين أجزاء الموقف بعضه البعض، وأن أي تغير فرعي سيكون له تأثيره المعين على بافي مكونات المنظومة الأخرى، ويؤكد ذلك حديث النعمان بن بشير–ﷺ– قال: قال رسول الله–ﷺ–:﴿مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، مثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضوٌ تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى﴾ متفق عليه (الدمشقي، 2007، رقم الحديث 224، 96).

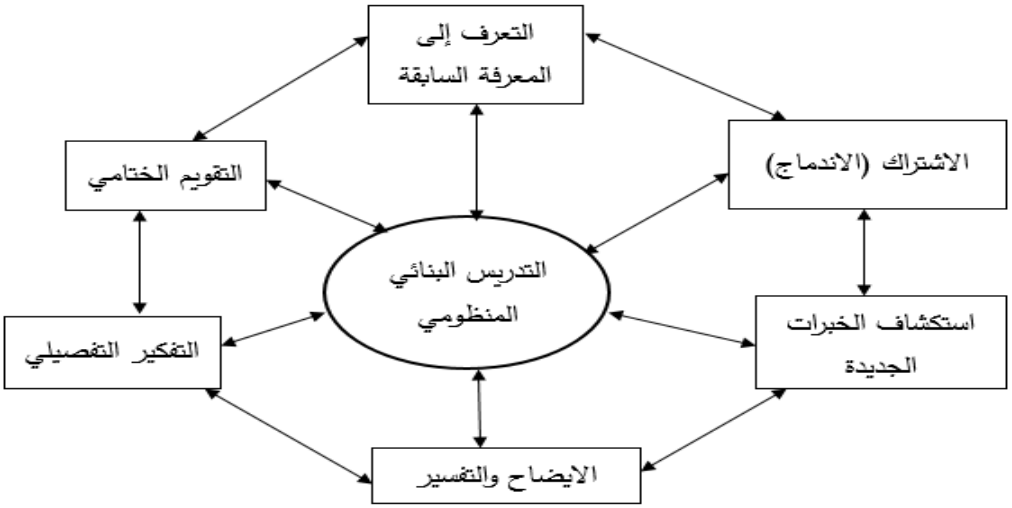
الأساس الفلسفي للمدخل البنائي المنظومي:

يستند المدخل البنائي المنظومي في العملية التعليمية على نظريات علم النفس المعرفي، والعمليات العقلية التي تحدث في عقل المتعلم نفسه، في كيفية اكتسابه للمعرفة وتنظيمها، وتخزينها في ذاكراته، وكيفية توظيف ما اكتسبه في حل ما يواجه من مشكلات في حياته اليومية، ومن تلك النظريات نظرية الجشطالت، والتعلم ذي المعنى لأزوبل (الحيفي، 2018، 12).

ويهدف لترتيب المعارف المتراكمة ونقلها من اللغة الشفهية إلى اللغة المكتوبة، وإنماء الخبرة القائمة والتركيب، وربط علاقاتها ربطًا بنائيًا منظوميًا (حمدان، وآخرون، 2021، 494) .

مراحل التدريس بالمدخل البنائي المنظومي:

يمكن إيجازها في الشكل رقم (1): (الإسي، 2016، 22)



الشكل رقم (1): مراحل التدريس بالمدخل البنائي المنظومي

البحوث والدراسات السابقة:

دراسة المطيري (2020):

هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات الفهم القرائي والتفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وفي ضوء المصادر والادبيات ذات العلاقة تم إعداد الاختبارين في المهارات المحددة للمادة الدينية، وتم تطبيقهما على:

المجموعة	حجم	الجنس	محافظة	مدرسة	الصف	نوع العينة
تجريبية	40	بنين	العاصمة (الكويت)	ابن الاثير	الثاني متوسط	عشوائية
ضابطة	40					

وبعد التطبيق ومعالجة البيانات بالحزمة الإحصائية أشارت بجودة استراتيجيتها التدريسية، حيث كانت الفروق من نصيب المجموعة التجريبية.

دراسة الحيفي (2018):

ركزت على فاعلية المدخل المنظومي لتدريس الكيمياء في تنمية مهارات التفكير التأملي والناقد لطلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة صنعاء، اعتمد منهجين (وصفي وشبه تجريبي)، تمثلت الأدوات بمقياس كيمبر التأملي المترجم للعربية، واختبار التفكير الناقد لوستن وجلاسر، المطبق على العينة (74) طالباً من مدرستي السلام وطارق ابن زياد،

وأوضحت نتائج التجربة تفوق طلاب التجريبية في مستويي (الفهم–التأمل–الناقد)، مما يدل على أثر المدخل المنظومي لتدريس الكيمياء.

إجراءات البحث:

الإحساس بالمشكلة:

بسبب التدني في إتقان المهارات وللإسهام بمعالجتها سعى البحث للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما أثر برنامج قائم على المدخل البنائي المنظومي في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

ويشمل الأسئلة الآتية:

س 1: ما مهارات التفكير التأملي اللازم تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

تم إعداد القائمة وتحكيمها والخروج بـ(22) مهارة، ثم تحويلها للاستبانة والتوصل لـ(14) مهارة من وجهة نظر الموجهين والمدرسين للغة العربية حصلت على نسبة (80%) فأكثر كما في الجدول رقم (1).

جدول رقم (5): الوزن النسبي لمهارات التفكير التأملي

رقم المهارة	الرتبة	مهارات التفكير التأملي	الوزن النسبي	النسبة المئوية
32	1	**استنباط الدروس المستفادة من النص المقروء**	2.84	94.67%
29	2	**إيراد شواهد مناسبة لتعزيز رأي او قضية وردت في النص المقروء**	2.78	92.67%
1	3	**تحديد نمط النص القرائي**	2.68	89.33%
2	4	**إظهار نوع العلاقة بين النص وعنوانه**	2.6	86.67%
5	5	**سرد أفكار متضمنة في النص**	2.54	84.67%
14	6	**الشخصيات الواردة في النص المقروء**	2.54	84.67%
7	7	**بيان خصائص النمط المتبع في النص المقروء**	2.52	84.00%
26	8	**الربط بين المفاهيم للتوصل إلى المعنى الضمني للمقروء بشكل بنائي منظومي**	2.52	84.00%

3	9	**عرض عناصر الشبكة المنظومية في شكل بنائي منظومي**	2.5	83.33%
11	10	**تنظيم أفكار النص في أشكال بنائية منظومية**	2.5	83.33%
15	11	**توظيف الخبرات السابقة للتوصل إلى الاستنتاجات**	2.5	83.33%
18	12	**استخراج العبارات الدالة على العلاقات المنطقية الموجودة في فقرات النص**	2.5	83.33%
22	13	**ربط المعلومات في شكل بنائي منظومي**	2.5	83.33%
25	14	**طرح الأفكار الجديدة ذات علاقة بالنص المقروء**	2.5	83.33%

تحويل مفردات القائمة إلى مؤشرات سلوكية وبناء الاختبار عليها، وقد تكون من (14) سؤالًا، لموضوعات كتاب القراءة–الجزء الأول–وقد تسلسلت بحسب تسلسل القائمة بنصاب سؤال لكل مهارة، وتمت صياغة مفرداته بالاعتماد على (الاختيار من متعدد) وكانت الأسئلة والإجابات محددة، يقل فيها الالتباس، وتم وضع مجموعة من البدائل للسؤال الواحد، تختار منها الطالبة بديلًا واحدًا.

الجدول رقم (1): الأهمية النسبية لمستويات الأهداف المعرفية لمهارات التفكير التأملي

مهارات التفكير التأملي	عدد الأسئلة	مستويات الأهداف المعرفية						المجموع	النسبة%
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم		
مهارات الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل):	4	1	2	1	0	0	0	4	%28.57
مهارات الكشف عن المغالطات	1	0	1	0	0	0	0	1	%7.14
مهارات التوصل الى الاستنتاجات	3	0	0	0	1	1	1	3	%21.43
مهارات تقديم تفسيرات منطقية(مقنعة):	2	0	1	0	0	1	0	2	%14.29
مهارات تقديم الحلول والمقترحات المنطقية	4	0	1	1	0	1	1	4	%28.57
الإجمالي	14	1	5	2	1	3	2	14	% 100

– **صدق الاختبار الظاهري:** حُكم من قِبل (12) محكمًا وصُدر الاختبار بخطاب للمحكمين لإبداء آرائهم في صلاحيته للتطبيق الميداني لأغراض البحث العلمي، بيَن لهم هدف الاختبار وطريقة إبداء آرائهم فيه، وقد اتفق الأغلبية على صلاحيته ومناسبته للتطبيق.

– **صدق الاتساق الداخلي:** التطبيق على أربعين متعلمة تدرس بمدرسة الشيماء بمديرية صنعاء القديمة، وتراوحت بين (.451** – .788**) وهي درجة مقبولة كما في الجدول رقم (2) الآتي:

الجدول رقم (2): معاملات ارتباط درجة كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	المهارة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
1	.727**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	8	.581**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
2	.760**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	9	.747**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
3	.741**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	10	.619**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
4	.451**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	11	.723**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
5	.710**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	12	.621**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
6	.671**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	13	.754**	.000	دال إحصائياً عند 0.01
7	.667**	.000	دال إحصائياً عند 0.01	14	.788**	.000	دال إحصائياً عند 0.01

.

ثبات الاختبار: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، والتوصل إلى معاملات الثبات، إذ تراوحت بين (0.734– 0.810) وهي مقبولة تربوياً.

الجدول رقم (3): معاملات الثبات

المهارة	المهارات	معامل الثبات
الرؤية البصرية	**4**	**0.739**
الكشف عن المغالطات	**1**	**0.810**
التوصل إلى الاستنتاجات	**3**	**0.768**
تقديم تفسيرات منطقية	**2**	**0.784**
تقديم الحلول والمقترحات المنطقية	**4**	**0.734**
الدرجة الكلية	**14**	**0.853**

تحليل فقرات الاختبار إحصائيًا:

صعوبة الفقرات: (Difficulty of Items) لحساب معامل صعوبة كل فقرة رتبت الباحثة نتائج الاختبار الاستطلاعي ترتيبًا تنازليًا (من الأكبر إلى الأصغر) وقسمت العينة المكونة من (40) طالبة إلى مجموعتين العليا والدنيا، مكونة كل واحدة منها (20) طالبة، وقد تراوحت قيمتها (0.30–0.73) هي ضمن الفترة المقبولة لمعامل الصعوبة

تمييز الفقرات: (Discrimination of Items) يجب ألا يقل معامل تمييز الفقرة عن + 20% ويبين الجدول رقم (4) أن جميع الفقرات الاختبار تتميز بمعامل تمييز مقبول، حيث يقع بين 0. 20– 0.67، أي أن جميع قيم معامل التمييز للاختبار بلغت قيمة أكبر من + 20%.

الجدول رقم (4): درجات معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.60	0.40	0.27	8	0.43	0.57	0.60
2	0.70	0.30	0.33	9	0.30	0.70	0.20
3	0.67	0.33	0.53	10	0.33	0.67	0.27
4	0.53	0.47	0.40	11	0.60	0.40	0.67
5	0.53	0.47	0.40	12	0.70	0.30	0.47
6	0.50	0.50	0.20	13	0.53	0.47	0.53

رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
7	0.27	0.73	0.27	14	0.33	0.67	0.67

س 2: ما صورة البرنامج المصمم وفق المدخل البنائي المنظومي في تنمية هذه المهارات؟

تم بناء البرنامج وفق ثلاث خطوات أساسية تمثلت في الآتي:

أ- أساسيات بناء البرنامج ويتضمن:

1. **اسم البرنامج:** توظيف المدخل البنائي المنظومي في مقرر القراءة.
2. **تحديد الهدف العام من بناء البرنامج:**

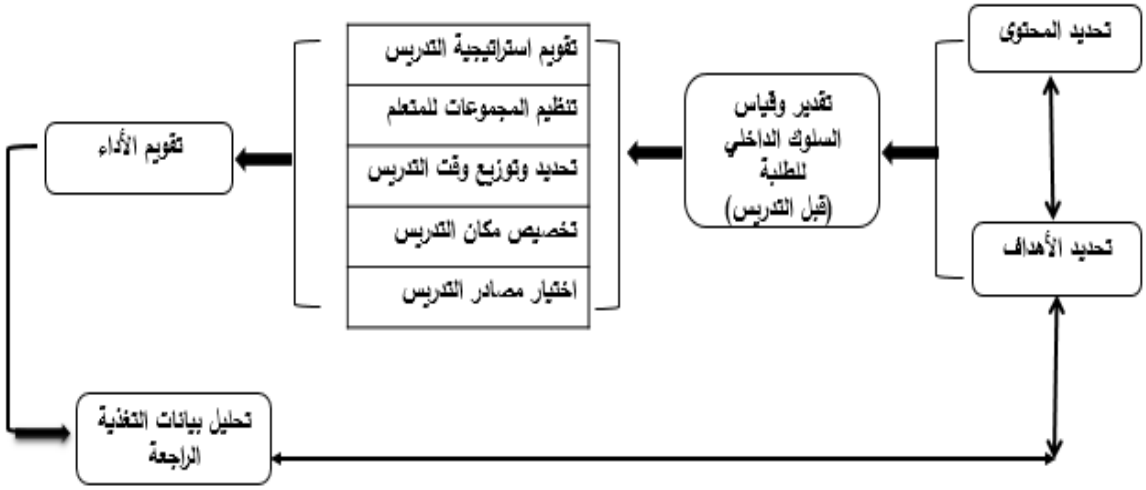
- تنظيم محتوى مقرر القراءة وفق المدخل البنائي المنظومي تتألف من ثمانية موضوعات قرائية على هيئة ثلاثة وحدات دراسية.
- تدريب عينة البحث على المهارات المستهدفة.

3. **مبررات تصميم البرنامج:.**

- الإسهام في معالجة الضعف القائم لدى الطالبات بطريقة بنائية منظومية.
- قلة الدراسات في مجال القراءة في اليمن التي تناولت مقرر القراءة وفق المدخل البنائي المنظومي.

4. **منطلقات بناء البرنامج:**

- الأدب التربوي والبحوث والدراسات والكتب المتخصصة بذلك.
- تضمين موضوعات القراءة المحددة المهارات المستهدفة.
- نموذج المدخل البنائي المنظومي (نموذج جيرلاك وايلي).



5. خصائص البرنامج:

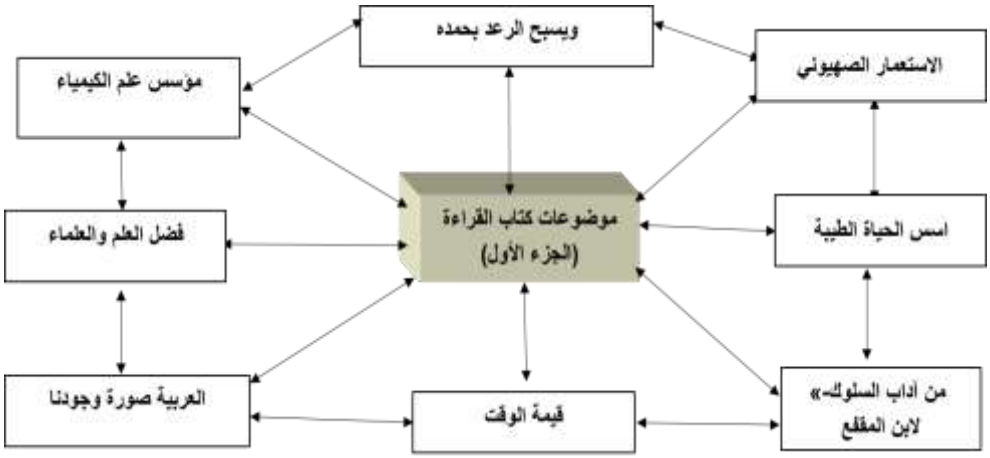
- موجه بالأهداف وبسيط، ويمكن استخدامه في مجموعات تعاونية.
- التوازن في أجزائه ويمكن استخدام كل جزء منه على حده، والاستفادة من كل جزء من أجزائه، فهو بناء منظومي متكامل يتضمن منظومات فرعية على مستوى كل درس من دروسه

ب-مكونات البرنامج وألية تنفيذه (تصميم الدروس بالمدخل البنائي المنظومي)

اعتمدت الباحثة على نموذج (جيرلاك وايلي) البنائي المنظومي المتمثل في:

1. تنظيم المحتوى التدريسي:

تم تنظيم دروس كتاب القراءة (الجزء الأول) للعام الدراسي 2022-2023م، ويوضح الشكل رقم (2): الموضوعات المقررة بشكل بنائي منظومي.



الشكل رقم (2): الموضوعات المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي (محتوى البرنامج)

2. **الأهداف العامة للبرنامج:**

المخرجات المتوقعة منه.

3. **تحديد الأهداف الإجرائية:**

النواتج التعليمية للمهارات اللازم تنميتها.

4. **تقييم السلوك المدخلي للطالبات (قبل التدريس):**

أي الاستعداد المنهجي الذي يتضمن مدى توفر الخبرات السابقة من خلال الاختبار القبلي؛ لتحديد المستوى المعرفي للطالبات قبل دراسة المحتوى، وما يمتلكنه من معارف ولمهارات يتضمنها المحتوى.

5. **تحديد الاستراتيجية:**

تم استخدام المدخل البنائي المنظومي (استراتيجية تدريس)، بالإضافة إلى طرائق التدريس الآتية: العصف الذهني، والتعلم التعاوني وتوزيعهن إلى مجموعات عمل، والحوار والمناقشة الموجهة باستخدام الأسئلة المختلفة.

6. **تنظيم الطالبات في مجموعات**

توزيعهن في مجموعات صغيرة، وتكليفهن بالمهام لضمان تفاعلهن، كالأسئلة التأملية، والجداول الذاتية، وجنى الثمار، العاب كسر الجمود.

تحديد توزيع وقت التدريس:

الالتزام بالوقت المناسب لكل درس بهدف تحقيق الأهداف، البدء في الأسبوع الرابع من شهر محرم بحسب خطة الوزارة، ما يعادل (11) أسبوعًا، وقد حدد يومي الأحد والثلاثاء بحسب الجدول المخصص من إدارة المدرسة، بواقع حصتين لكل درس في الأسبوع الواحد، وتوزيع وقت الحصتين (90) دقيقة على خطوات تنفيذ الدروس، كما خصصت الباحثة حصة لمراجعة كل وحدة دراسية، وحصة لتنفيذ الاختبار البعدي.

7. **تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم:**

بمدرسة معين بمديرية الصافية؛ حيث يوجد فيها معمل حاسوب مزود بشاشة العرض وملحقاته.

8. اختيار مصادر للتعلم:

- الحاسوب والعروض التوضيحية للأشكال البنائية المنظومية للدروس على (Power Point) وجهاز عرض الشرائح (Data Show)؛ لزيادة عنصر التشويق، وكسر الملل.
- التدريب التطبيقي للمهارات المستهدفة والواجبات المنزلية.

9. تقويم وتقييم الأداء:

أنواع التقويم الثلاثة (القبلي والبنائي والنهائي) على مستوى كل درس.

10. التغذية الراجعة:

أي تعزيز أداء المتعلمة والمُدرسة بصورة مستمرة؛ لمعرفة فاعلية البرنامج.

ج- تقويم البرنامج. (تطبيق الاختبار)

تم تطبيق الاختبار قبليًا يوم الأحد بتاريخ1444/1/23هـ الموافق 2022/8/31م، وفي اليوم التالي بدأت الباحثة بتنفيذ البرنامج ميدانيًا، وتم توزيع الموضوعات في ثلاث وحدات دراسية، واستغرقت مدته أربعة أسابيع، وبعد عملية المراجعة للمقرر تم تنفيذ الاختبار نفسه يومي الثلاثاء والأربعاء بتاريخ 1444/4/7هـ الموافق 2022/11/2م، 1444/4/8هـ الموافق 2022/11/3م.

س3: ما أثر توظيف محتوى البرنامج المصمم وفق المدخل البنائي المنظومي؟

وهنا تم صياغة الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى دلالة (0.05) بين متوسطي الدرجات للمجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار تعزى للمتغير المستقل.

وللتحقق من صحتها تم مقارنة الدرجات وتوصل البحث إلى:

الجدول رقم (6): نتائج الاختبار(t-test) (ن=80)

المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)	4	الضابطة	40	1.65	0.80	-15.130	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	3.80	0.41			
الكشف عن المغالطات	1	الضابطة	40	0.25	0.44	-9.018	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	0.95	0.22			

المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التوصل إلى الاستنتاجات	3	الضابطة	40	1.28	1.04	-7.455	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	2.65	0.53			
تقديم تفسيرات منطقية	2	الضابطة	40	0.65	0.70	-8.424	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	1.75	0.44			
تقديم الحلول والمقترحات المنطقية	4	الضابطة	40	1.13	1.34	-7.309	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	3.25	1.26			
الكلي	14	الضابطة	40	4.95	2.06	-17.476	.000	دال إحصائياً
		التجريبية	40	12.40	1.74			

فسرت نتائج الجدول رقم (6) الفروق الموجودة في الدرجات، أنها لصالح طالبات التجريبية وبينت القيمة الكبيرة التي تشير إلى فاعليته، وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (المطيري، 2020)، ودراسة (الحيفي، 2018).

الفرضية الثانية:

- وجود فرق بين متوسطي الدرجات للمجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للمتغير التابع.

وبعد المقارنة وتوصل البحث إلى:

الجدول رقم (7): نتائج اختبار(t-test) (ن=80)

المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)	4	القبلي	40	1.30	0.91	-15.852	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	3.80	0.41			
الكشف عن المغالطات	1	القبلي	40	0.28	0.45	-8.484	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	0.95	0.22			

المهارة	عدد الفقرات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t-test)	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التوصل إلى الاستنتاجات	3	القبلي	40	0.85	0.89	-10.944	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	2.65	0.53			
تقديم تفسيرات منطقية	2	القبلي	40	0.45	0.55	-11.657	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	1.75	0.44			
تقديم الحلول والمقترحات المنطقية	4	القبلي	40	0.78	0.89	-10.165	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	3.25	1.26			
الكلي	14	القبلي	40	3.65	1.67	-22.953	.000	دال إحصائياً
		البعدي	40	12.40	1.74			

بينت قيمة اختبار (t-test) المحسوبة (22.953-) أنها كبيرة ولصالح التطبيق البعدي.

وللتعرف إلى أثره استخدمت الباحثة معادلة جم التأثير لحساب مربع إيتا (η^2) مستخدمة البرنامج الإحصائي (spss)، ورصدت النتائج الآتية:

الجدول رقم (8): حجم التأثير وفقاً المدخل البنائي المنظومي والدرجة الكلية للاختبار.

المهارة	درجة الحرية	قيمة (t-test)	قيمة إيتا تربيع	حجم الأثر
الرؤية البصرية (الملاحظة والتأمل)	78	-15.852	.763	كبير
الكشف عن المغالطات	78	-8.484	.480	كبير
التوصل إلى الاستنتاجات	78	-10.944	.606	كبير
تقديم تفسيرات منطقية	78	-11.657	.635	كبير
تقديم الحلول والمقترحات المنطقية	78	-10.165	.570	كبير
الدرجة الكلية	78	-22.953	.871	كبير

يوضح النتائج بجدول رقم (8) الحجم بين التطبيقين كبير، أي أن المدخل البنائي المنظومي أثر بشكل كبير. وبالنظر لنتائج الفرضيتين نستنتج أثر تدريس محتوى البرنامج لما وضع له.

الخاتمة:

التوصيات:

- فعالية البرامج المحوسبة في إتقان تلاميذ الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسي لمهارات الكتابة
- تضمين كتب القراءة مخططات بنائية منظومية، يسهل للمتعلم ربط الدروس ومراجعتها بصورة مستمرة.

المقترحات:

- إجراء دراسات تتناول فاعلية المدخل البنائي المنظومي لتدريس فنون لغتنا العربية والمستويات العقلية العليا
- دور المدخل القيمي في اكتساب فنون التحدث والاستماع لتلاميذ الصف الثامن أساسي
- إجراء دراسة لتقديم مقترح تضمين الأشكال البنائية المنظومية بمحتوى كتب القراءة

قائمة المصادر والمراجع:

1. القرآن الكريم.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2002). التفكير من منظور تربوي تعريفه طبيعته ومهاراته وتنمية أنماطه، القاهرة، دار الكتب.
3. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (2005). لسان العرب، تحقيق وتعليق عامر احمد حيدر، المرجع الخامس، ط1، بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.
4. الإسي، هنادي جمال إسماعيل (2016). فاعلية برنامج مقترح في ضوء المدخل المنظومي لتنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى الطالبات المعلمات تخصص تعليم أساسي في جامعة الأزهر بغزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
5. الأنصاري، سلطان صالح محمد (2022). درجة توفر مهارات الفهم القرائي في كتاب لغتي للصف الثالث الابتدائي. المجلة العربية للعلوم التربوية النفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، عصر، المجلد6، العدد30، أكتوبر.
6. بو قحوص، خالد أحمد (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات، المجلة الدولية للبحوث التربوية، جامعة الإمارات، المجلد4، العدد1، مارس.

7. الحري، عمر ديب (2019). أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تنمية مهاراتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الثاني الابتدائي بمادة اللغة العربية في دولة الكويت. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

8. حسن، رسل صلاح (2015). فاعلية استخدام المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الأحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو المادة، مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 24، ديسمبر

9. حمدان، سيد السايح؛ حمدان محمد حسين علي؛ عبد الرحمن، دعاء مصطفى محمد (2021). فاعلية المدخل المنظومي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الفني، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، المجلد 7، العدد7، أبريل.

10. الحيدري، أحمد علي عبدالله (2023). فاعلية برنامج محوسب قائم على استراتيجية التفكير المنظومي في تنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية بأمانة العاصمة–صنعاء، مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، مج 1، العدد2.

11. الحيفي، عبد الله محمد هاشم (2018). فاعلية المدخل المنظومي لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الثاني الثانوي بمحافظة صنعاء، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

12. الدمشقي، محي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي (2007). رياض الصالحين من كلام سيد المرسلين، تحقيق ماهر ياسين الفحل، الباب 27، ط1، دمشق، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع.

13. الرفوع، محمد احمد (2017). درجة توافر مهارات التفكير التأملي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد 174، الجزء الأول، يوليو.

14. الزبيدي، محمد علي مرزوق (2019). أثر استراتيجية (SWOM) في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي في محافظة القنفذة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد10، العدد3، الجزء1، إبريل.

15. الزهراني، مرضي غرم الله (2020). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، مجلد 44، عدد21، يناير

16. سعادة، جودت أحمد(2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، بيروت، دار الشروق.

17. الشمري، علي بن عيسى بن علي (2021): فاعلية التدريس باستخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كفايات فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، المجلد (14) العدد (1)، يناير – مارس.

18. الشنقيطي، أمامة محمد (2020). فاعلية استخدام استراتيجية روبنسون (SO3R) في تنمية الاستيعاب القرائي لمقرر لغتي الخالدة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، مجلة الفتح، العدد82، يونيو، موقع المجلة: http://www.aifatehmag.uodiyala.edu.ig/

19. شهاب، منى عبد الصبور محمد (2001). الاتجاه المنظومي وتنظيم المعلومات في التدريس والتعلم)، المؤتمر العربي الأول حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة فبراير تم الحصول على المعلومة بتاريخ 2021/5/23 من الانترنت: http://search-mondumah.com

20. الصليحي، زياد محمد أحمد علي (2019). أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس مقرر الأخلاق في تنمية القيم الاجتماعية ومهارات التواصل الاجتماعي، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة تعز.

21. طعيمة، رشدي أحمد (2004). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربي.

22. العلايلي، عبد الله (1974). الصحاح في اللغة (المصطلحات العلمية)، ط1، بيروت، لبنان، دار الحضارة العربية.

23. علي، محمد السيد (2011). موسوعة المصطلحات التربوية، ط 1، عمان، دار المسيرة.

24. العماوي، جيهان أحمد (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

25. فضل الله، محمد رجب (2001). مستويات الفهم القرائي ومهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة، دراسة تحليلية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 7، كلية التربية، جامعة عين شمس.

26. فهمي، أمين فاروق ؛ جولا جوفسكي (2001). الاتجاه المنظومي في التدريس والتعلم للقرن الواحد والعشرين، القاهرة، المؤسسة العربية الحديثة للنشر والتوزيع، تم الحصول على المعلومة بتاريخ 2021/3/15م من الانترنت: http://www scribd.com/doc

27. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (1996). القاموس المحيط، بيروت، لبنان، دار إحياء التراث العربي.

28. القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (2010). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسلامية بغزة.

29. محمد، هبه كمال (2020). أثر استراتيجية التخيل الموجه في تنمية التفكير التأملي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في مادة التربية الفنية، مجلة دراسات تربوية، وزارة التربية والتعليم، قسم الإشراف التربوي، ملحق العدد52.

30. المطيري، أحمد عيسى (2020). فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير التأملي لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بدولة الكويت"، مجلة العلوم – كلية التربية بالغردقة–جامعة جنوب الوادي، المجلد الثالث، العدد الثالث، أغسطس.

31. وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية (2013). **وثيقة منهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية**، الإدارة العامة للمناهج، صنعاء.